

Vakdidactische bijdrage – Samenwerkend schrijven

Bibliografie

Fien De Smedt werkt als postdoctoraal onderzoeker aan de [vakgroep Onderwijskunde](#) aan de Universiteit Gent. Ze is verbonden aan de onderzoeksgroep [Taal, Leren, Innoveren](#) die geleid wordt door Hilde Van Keer. In 2019 behaalde ze een [doctoraat](#) met een onderzoek naar het bevorderen van schrijven in het lager onderwijs.

Zoektermen

Samenwerkend schrijven; samenwerken; peer

Samenvatting

Is schrijven een solo-activiteit? Wetenschappelijk onderzoek bewijst het tegendeel: samenwerkend schrijven bevordert de schrijfprestaties. Welke toepassingen zijn er en aan welke randvoorwaarden moet voldaan worden zodat de samenwerking effectief is?

Definitie ‘Samenwerkend schrijven’

Bij **samenwerkend schrijven** (Engels: **peer-assisted writing**) gaan leerlingen samen met een medeleerling (Engels: **peer**) aan de slag tijdens het schrijven van teksten. De samenwerking kan plaats vinden in elke fase van het schrijfproces, namelijk het plannen, formuleren, schrijven en reviseren van een tekst of kan geconcentreerd worden tijdens één bepaalde fase. Ook kan samenwerkend schrijven een overgangsfase zijn in een leerproces van geleid leren schrijven naar zelfstandige taakuitoefening. Samenwerkend schrijven is dus een overkoepelend concept waaronder verschillende toepassingen behoren (Van Steendam, 2016). Zo zijn er onder andere:

- *groepsdiscussies* (vb., leerlingen brainstormen samen over een schrijftopiek, de samenwerking vindt dus plaats tijdens de planningsfase)
- *peerfeedback* (vb., leerlingen lezen elkaars teksten na en geven feedback, de samenwerking vindt dus plaats tijdens de revisiefase)
- *peerrevisie* (vb., leerlingen herwerken elkaars teksten, de samenwerking vindt dus plaats tijdens de revisiefase)
- *peertutoring* (vb., een meer ervaren schrijver begeleidt een minder ervaren schrijver tijdens het schrijfproces, dit kan tijdens elke fase van het schrijfproces of tijdens één specifieke fase).

De samenwerking in bovenstaande toepassingen kan *face-to-face* (d.i., leerlingen schrijven in fysieke nabijheid samen een tekst) of met behulp van *een computer* (d.i., leerlingen schrijven op afstand, zowel in tijd als ruimte, samen een tekst).

Onderzoeksgeschiedenis

De *(socio-)cognitieve onderzoekstraditie* benadert het complexe schrijfproces traditioneel als een *individueel proces* waarbij de schrijver de tekst plant, schrijft en reviseert en daarbij tracht hij/zij het volledige schrijfproces te bewaken en te reguleren. Onderzoek binnen deze traditie tracht het cognitief schrijfproces in kaart te brengen en na te gaan hoe we leerlingen kunnen helpen vaardige schrijvers te worden (zie ook het hoofdstuk over [schrijfprocessen](#)).

De *socio-culturele onderzoekstraditie* ziet schrijven als een *sociale activiteit* waarbij verscheidene mensen betrokken zijn: de schrijver, mensen met wie de schrijver samenwerkt, de lezer(s) en de gemeenschap waartoe de schrijver behoort. Deze onderzoekstraditie focust op het bestuderen van de sociale, culturele en historische dimensies van schrijven. Beide onderzoekstradities vinden de laatste jaren meer en meer toenadering waardoor samenwerkend schrijven een gedeeld onderzoeksconcept geworden is.

Vakspecifieke uitwerking van samenwerkend schrijven

Schrijfonderzoekers zijn het erover eens dat samenwerkend schrijven heel bevorderend werkt: leerlingen leren van elkaar, kritische zelfreflectie wordt gestimuleerd en leerlingen worden zich bewuster van hun lezerspubliek. Meta-analyses tonen aan dat samenwerkend schrijven een positief effect heeft op de schrijfprestaties van zowel beginnende schrijvers in het primair onderwijs als van gevorderde schrijvers in het voortgezet onderwijs (effectgroottes variëren van 0.59 tot 0.89, zie Graham, McKeown, Kihara, & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007; Koster, Tribushinina, de Jong, & van den Bergh, 2015).

Deze resultaten worden niet bereikt door leerlingen eenvoudigweg te laten samen schrijven. Er zijn tenminste vier voorwaarden waaraan voldaan moet worden vooraleer samenwerkend schrijven tot de gewenste effecten kan leiden (Dale, 1994; De Smedt, Graham, & Van Keer, 2020).

1. Er moet *wederkerig vertrouwen* zijn tussen de groepsleden. Voor leraren betekent dit dat zij rekening moeten houden met de interne dynamieken tussen groepsleden bij het indelen van de schrijfgroepen. De schrijfpartners moeten met andere woorden een goede verstandhouding met elkaar hebben.
2. Er moet *gedeelde verantwoordelijkheid* zijn. Elke leerling binnen een schrijfgroep moet zich verantwoordelijk voelen voor zowel het schrijfproduct als -proces. Voor de leraar is het dus belangrijk om een schrijfklimaat te creëren waarbij gedeelde verantwoordelijkheid en engagement van elk groepslid essentieel is.
3. Het schrijfklimaat wordt gekenmerkt door een zekere mate van *cognitief conflict*. Dit betekent dat de leraar moet nadenken over cognitief uitdagende en functionele schrijfoopdrachten, die niet te moeilijk zijn maar toch in een zekere mate cognitief conflict uitlokken waarbij leerlingen in onderlinge samenwerking tot een consensus moeten komen.
4. De samenwerking moet *gestructureerd* opdat leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt tijdens het plannen, schrijven en reviseren van teksten. Zo kan de leraar bijvoorbeeld rollen toekennen om het collaboratief schrijfproces te structureren (vb., tutor- en tuteerrollen).

Illustratie primair onderwijs

De leraar beslist om een collaboratieve schrijftaak op te zetten waarin leerlingen tijdens elke fase van het schrijfproces samen aan de slag gaan. Ze plannen, schrijven en reviseren met andere woorden samen een tekst. De leraar houdt bij het indelen van de groepen rekening met het schrijfniveau van

elke leerling en probeert sterke en minder sterke schrijvers aan elkaar te koppelen (cf., heterogene schrijfduo's). Bij het indelen houdt de leraar ook rekening met de verstandhouding tussen de leerlingen en probeert zo leerlingen te matchen die het goed met elkaar kunnen vinden tijdens groepswork (cf., voorwaarde 1 – wederkerig vertrouwen). Alvorens de schrijftaak van start gaat, krijgen de leerlingen de kans om een aantal afspraken te maken om het samenwerkend schrijven vlot te laten verlopen. Elke groep maakt zijn eigen 'samenwerkingscontract' op en ondertekent deze als teken van gedeelde verantwoordelijkheid (cf., voorwaarde 2). De leraar voorziet een uitdagende en functionele schrijftaak (cf., voorwaarde 3).

Bijvoorbeeld: Vandaag spelen we 'Wie is het?!' Kies per twee een klasgenoot uit over wie je iets wil schrijven. Leg in jullie tekst uit wie de klasgenoot is zonder zijn of haar naam te verklappen. Denk niet alleen aan uiterlijke kenmerken, maar ook aan karakter, hobby's,... Kunnen jullie klasgenoten raden over wie de tekst gaat?

Tot slot structureert de leraar de samenwerking en stimuleert hij het strategiegebruik, namelijk het plannen en reviseren van teksten, door rollen/verantwoordelijkheden toe te kennen (cf., voorwaarde 4). Ondersteunende rollen zijn dan bijvoorbeeld de reporter, die verantwoordelijk is voor het uitschrijven van de tekst, de bedenker, die nadenkt over de tekst en de schrijfaanpak en de strategieverantwoordelijke, die het schrijfproces monitort. Het louter toekennen van rollen is hierbij echter niet voldoende, instructie over het schrijfproces en hoe je dit in groepsverband kan aanpakken is essentieel (cf., strategie-instructie, modeling van schrijfstrategieën, modeling van rollen).

Verder onderzoek naar samenwerkend schrijven

Leerlingen samen teksten laten schrijven heeft tal van voordelen: de tekstkwaliteit wordt beter, leerlingen helpen en leren van elkaar en ze worden voorbereid op hun professionele toekomst waar geschreven documenten heel vaak het resultaat zijn van een effectieve samenwerking met collega's (bijvoorbeeld, voor het uitschrijven van een schoolreglement is de pedagogische directeur verantwoordelijk voor het pedagogische luik, terwijl de algemeen directeur de algemeen geldende regels op school uitschrijft. De bundeling van hun schrijfwerk wordt het uiteindelijke schoolreglement). Ondanks het belang en de bewezen effectiviteit van samenwerkend schrijven, zijn er nog een aantal hiaten die uitnodigen tot vervolgonderzoek (Van Steendam, 2016).

Waar is er nog onduidelijkheid over?	
Effectiviteit van samenwerkend schrijven	<p>Er zijn verschillende toepassingen van samenwerkend schrijven voorhanden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - peer feedback - peer tutoring - peer revisie - peer discussies - ... <p>Welke van deze toepassing levert nu de beste resultaten?</p>
Effectieve groepsgrootte: paren vs. kleine groepen	<p>Studies wijzen op tegenstrijdige resultaten (Storch, 2013):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schrijven in paren leidt tot diepere interactie, meer eigenaarschap over de tekst en meer betrokkenheid bij het nemen van beslissingen - Schrijven in kleine groepen zorgt voor meer kennisdeling

Effectieve groepscompositie: zelf groepen kiezen vs. de leraar stelt de groepen samen	<p>Studies wijzen op tegenstrijdige resultaten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voordelen van zelfgekozen schrijfparters: leerlingen voelen zich comfortabeler, communiceren makkelijk en ervaren een sterkere groepscohesie (Marttunen & Laurinen, 2012) - Voordelen van groepen samengesteld door de leraar: leerlingen zijn meer gefocust op de schrijftaak en leveren betere teksten af (Mozaffari, 2017)
Effectieve groepscompositie: heterogene vs. homogene groepen	Onderzoek toont aan dat leerlingen in heterogene groepen beter schrijven dan leerlingen in homogene groepen (Sutherland & Topping, 1999). Toch is er nog onenigheid wie er het meest voordeel heeft bij de heterogene groepering: de sterke of de zwakke schrijver?

Referenties

- Dale, H. (1994). Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *Journal of Educational Research*, 87(6), 334-344. doi:10.1080/00220671.1994.9941264
- De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2020). "It takes two": The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 60. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.101835
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 879-896. doi:10.1037/A0029185
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324. doi:10.17239/jowr-2015.07.02.2
- Marttunen, M., & Laurinen, L. (2012). Participant profiles during collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 4(1), 53-79. doi:10.17239/jowr-2012.04.01.3
- Mozaffari, S. (2017). Comparing student-selected and teacher-assigned pairs on collaborative writing. *Language Teaching Research*, 21(4), 496-516. doi:10.1177/1362168816641703
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms* (Vol. 31). Bristol: Multilingual Matters.
- Sutherland, J., & Topping, K. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179. doi:10.1111/1467-9817.00080
- Van Steendam, E. (2016). Forms of collaboration in writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 183-204. doi:10.17239/jowr-2016.08.02.01